Educación musical universitaria: Filosofía y estrategias curriculares

Juan Pablo Correa Ortega
Irma Susana Carbajal Vaca
Rodolfo Raphael Moreno Martínez
Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
Compiladores

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Educación musical universitaria:
Filosofía y estrategias curriculares

Primera edición 2017

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
http://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/

© Juan Pablo Correa Ortega
Irma Susana Carbajal Vaca
Rodolfo Raphael Moreno Martínez
Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
(Compiladores)

© Juan Pablo Correa Ortega
Irma Susana Carbajal Vaca
Rodolfo Raphael Moreno Martínez
Patricia Adelaida González Moreno
Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
Raúl Cortés Cervantes
Yolotl Reyes Moreno
Isaac Namme Galindo
Ileana Guillermina Gómez Flores
Francia Terrazas Bañales
Miguel Ángel Torres Franco

ISBN 978-607-8457-93-9

Hecho en México
Made in Mexico

El currículo y la pedagogía musicales durante el Renacimiento

Rodolfo R. Moreno[1]

Resumen

El estudio de la Historia no sólo nos permite entender nuestro presente, sino también aprender y comprender otras visiones y actitudes (Collingwood, 1946). La historia de la pedagogía no es diferente: a través de ella podemos comprender la visión que los intelectuales y músicos del pasado tenían de su formación y profesión musicales, y aprender de ellos conceptos, valores, actitudes, métodos y principios que nos pueden ser útiles a nosotros hoy en día.

A distancia de cinco siglos, el Renacimiento fue el momento de la historia en el que Europa –en particular– y posteriormente Occidente –en general– se separaron culturalmente del resto del mundo conocido hasta entonces; fue a partir de

[1] Universidad Autónoma de Aguascalientes, correo: rrmoreno68@yahoo.com.mx.

ese momento cuando la sociedad europea adquirió y desarrolló sus propias características culturales que la diferencian del resto del mundo hoy (Weber, 1905; Collingwood, 1945; Small, 1980). La música, como una de las principales manifestaciones del espíritu humano, jamás está ajena a estos procesos culturales, por lo que esta ponencia se propone exponer y analizar el currículo necesario de un músico, y la pedagogía empleada para la formación del mismo durante este periodo determinante en la historia de Occidente.

Palabras clave: contrapunto, composición, renacimiento, currículo, pedagogía.

Abstract

The study of History not only allows a better understanding of our present, but also facilitates the recognition and comprehension of other visions and attitudes (Collingwood, 1946). The History of Music Pedagogy is not different; through it we can understand the vision intellectuals and musicians from the past developed about both their formation and profession as musicians, and learn concepts, values, and attitudes that can still be useful today.

The Renaissance marked off the moment in history when Europe –in particular– and later the West –in general– followed a separate cultural path from the rest of the world's cultures; it was then that European culture acquired and developed its own characteristics that make it unique from the rest of the world today (Weber, 1905; Collingwood, 1945; Small, 1980). For Music, as one of the main cultural manifestations of humanity, is always responsive to these cultural processes, this paper has for objective the portrayal and the analysis of the professional musician's required curricula and the pedagogy applied in the musician's formation during such a determinant period of time in Western history.

Keywords: counterpoint, coposition, renaissance, curriculum, pedagogy.

El objeto de la Historia es el estudio de los "actos de seres humanos que han sido realizados en el pasado" (Collingwood, 1946: 19), con el propósito último no sólo de entender nuestro presente y aprender y comprender otras visiones y actitudes, sino de conocernos a nosotros mismos a través de la comprensión de nuestra naturaleza, entendiéndose que para conocer la naturaleza humana es necesario saber lo que los humanos podemos hacer, "y puesto que nadie sabe lo que puede

hacer hasta que lo intenta, la única pista para saber lo que puede hacer el hombre es averiguar lo que ha hecho" (Collingwood, 1946: 20). La historia de la pedagogía no es diferente: a través de ella podemos no únicamente comprender la visión que los intelectuales y músicos del pasado tenían de su formación y profesión musicales, sino también aprender de ellos conceptos, valores y actitudes que nos pueden ser útiles a nosotros hoy en día, así como reconocer de lo que hemos sido capaces como humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte musical.

El objetivo de este trabajo es reconstruir (si bien de manera muy escueta), a partir de relatos, información y argumentos vertidos en fuentes originales de la época, tanto los métodos pedagógicos como el currículo del músico renacentista; con este fin, se utilizan tratados musicales, narraciones de músicos e intelectuales y otros documentos de los siglos XV, XVI y XVII, como las fuentes principales. Estas fuentes fueron complementadas, cuando se ha creído necesario, con algunas investigaciones realizadas sobre el currículo y la pedagogía musicales de la época por académicos modernos. El resultado nos proporciona un panorama rico y claro de la formación de un músico durante el Renacimiento, en particular sobre el currículo requerido y la pedagogía empleada en el proceso de esta formación.

Como punto de partida de esta investigación, presento dos testimonios de músicos del Renacimiento; el primero es referente a la carrera del músico y el segundo describe la práctica musical de la época. En 1477, Johannes Tinctoris expresa: "No he conocido a ningún hombre que haya conseguido noble o eminente rango entre los músicos si comenzó a componer o a cantar *super librum* a los veinte años de edad o posterior a ésta" (p. 141).

En 1555, Juan Bermudo describe tanto la práctica como el nivel musical en las capillas de Toledo y Granada:

> Ay hombres en ello [contrapunto] tan expertos […] que así lo hechan a muchas bozes, y tan acertado, y fugado, que parece composición sobre todo el estudio del mundo. En la extremada capilla del reverendísimo arzobispo de Toledo, Fonseca […] vi tan diestros cantores hechar contrapunto, que si se puntara, se vendiera por buena composición. En la no menos religiosa que doctísima capilla real de Granada hay tan grandes habilidades en contrapunto, que otros oídos más delicados que los míos eran menester para comprenderlas y otra pluma para explicarlas (f. cxxviii[r]).

Más adelante, el mismo Bermudo prosigue:

> El modo más usado y acertado es componer por contrapunto. Pocos hombres habremos visto componer sin contrapunto […] (f. cxxix[v]).

Ambos pasajes describen situaciones concretas de la práctica común de su época y que, a pesar de mediar entre ellos más de 60 años, están íntimamente relacionados. Ambos autores hacen referencia a la formación del músico de su época. Tinctoris se refiere a la edad en la cual un músico debe comenzar su formación, aprendiendo o cultivando composición o cantar *super librum*; Bermudo, por su parte, se refiere a las capacidades musicales, adquiridas a través del cultivo o la práctica del contrapunto. Ambos mencionan la composición como una habilidad común, pero distinta a la de cantar *super librum*, por un lado, y a la de contrapunto, por el otro; para Tinctoris ambas habilidades, composición y cantar *super librum*, son necesarias para obtener nobleza, mientras que para Bermudo ambas, composición y contrapunto, están relacionadas, pues para componer acertadamente hay que dominar contrapunto.

¿Pero qué es esto de cantar *super librum* y a qué edad debían los músicos comenzar a practicar dicha actividad, para aspirar a obtener eminencia o nobleza? Y, ¿por qué a una edad específica? Bermudo utiliza el término contrapunto con una acepción ajena a la nuestra, pues, ¿por qué habría necesidad de transcribirlo, o 'puntarlo' como él dice, para venderlo como buena composición? Más extraño aún, ¿cómo es posible que hubiera músicos que compusieran música polifónica sin conocimiento o uso de contrapunto?, ¿qué es en realidad esto que Bermudo llama contrapunto?, y ¿qué era, entonces, lo que un músico necesitaba aprender y dominar para poder llegar a un nivel musical tal que sorprendiera a tan eminente músico y que le merecieran la tal nobleza o el mencionado rango?

Tinctoris (1477: 102-105) lo aclara así:

> […] ambos contrapunto simple como también disminuido son realizados de dos maneras, escrito o improvisado.
> Al contrapunto que es escrito comúnmente se le llama compuesto (*res facta*); pero aquél que realizamos mentalmente, lo llamamos contrapunto absoluto, y aquellos que lo realizan así se dice vulgarmente que cantan *super librum*. En esto, sin embargo, la habilidad de la composición difiere mucho del contrapunto, pues todas las partes o voces melódicas compuestas, sean tres, cuatro o

> muchas, son mutuamente interdependientes, de tal manera que las reglas y ordenamientos sobre el uso de las consonancias, en cualquiera de dichas partes, tanto en relación consigo misma y como con las demás, deben ser observadas. Pero con dos o tres, cuatro o muchos, armonizando *super librum,* uno no está sujeto al otro, pues, en verdad, es suficiente con que cada uno de ellos haga consonancia con el tenor siguiendo aquellas cosas que pertenecen a la regla y arreglo de las consonancias. Sin embargo, no considero vergonzoso sino más bien meritorio, si, acordando entre ellos, bajo supuestos similares sobre el arreglo de consonancias, cantan prudentemente o hacen de su armonización, en consecuencia, una más llena y de más suave [de efecto].

Así pues, entendemos a lo que se refiere Tinctoris con el término *super librum*, lo cual no es otra cosa que improvisar polifonía. Bermudo (1555), por su parte, no contrapone los términos composición y *super librum*, sino composición y contrapunto. "El Contrapunto –dice él– es una ordenación improvisa sobre canto llano, con diversas melodías" (f. cxxviii[r]). Podemos así entender por qué Bermudo especifica la necesidad de puntar o plasmar por escrito la música producida para ser vendida como buena composición. Más aún, para Bermudo claramente existe una subordinación práctica y pedagógica de la composición respecto al contrapunto –lo que significa, en esencia, la subordinación de la habilidad de la escritura al dominio total de la dimensión oral-auditiva de la música– pues "el modo más usado y acertado de componer es componer por contrapunto"; esto significa que uno plasma en papel aquello que se ha improvisado, realizando posteriormente los ajustes necesarios para que pueda ser considerada o "vendida como buena composición".

Esta concepción doble de contrapunto, como improvisación y composición, no sólo seguía siendo válida todavía a principios del siglo XVII, sino que la diferencia se acentúa casi como dos especialidades de una profesión. El reverendo Pietro Cerone (1613: 608) hace la diferencia entre contrapuntistas y compositores como cantores ambos, pero con distintas habilidades, a grado tal que no era raro encontrar "un contrapuntista que no sepa componer; o un compositor que no sabe hacer contrapunto de repente".

Ahora bien, Bermudo menciona que una improvisación, al nivel de perfección que describe, puede convertirse en buena composición, ¿pero qué ocurre con aquellas que no alcanzan tal nivel de perfección? Como Tinctoris menciona, cuando se improvisa o canta *super librum*, el contrapuntista debe tener como

referencia única de su improvisación al tenor, es decir al *cantus firmus*; esto significa que su improvisación debía estar supeditada a las reglas de contrapunto y del uso de las consonancias y disonancias (Tinctoris, 1477; Ramis, 1482; Gaffurius, 1496; Ornithoparchus, 1519; Zarlino, 1558; Sancta Maria, 1565; Morley, 1597; Cerone, 1613) únicamente respecto a las notas del *cantus firmus*, sin importar lo que los otros contrapuntistas, si los había, produjeran o realizaran simultáneamente. Seguramente, lo que aquí ocurría es que se transcribían las voces y en el proceso se ajustaban y corregían aquellas anomalías que no eran dignas para una composición; sin embargo, Tinctoris aplaude que los cantantes se pongan de acuerdo y que, cantando con prudencia, produzcan polifonía correcta entre todas las voces.

Es esto lo que Bermudo debe haber descrito en el pasaje arriba citado, pues fue tan correcto que lo único que se necesitaba era transcribir las improvisaciones de los cantores de dichas capillas para producir composición. El nivel de dominio del lenguaje musical por parte de dichos cantores debió de haber sido tal como aquel que nosotros tenemos de nuestra lengua materna; un músico que aspirara a adquirir estatus y nobleza entre los de su gremio debía manejar el lenguaje musical de tal forma que pudiera *hablar* música, así como hablaba castellano o francés, por lo que, en consecuencia, Tinctoris afirma que no hay hombre alguno, con nobleza y estatus, que haya aprendido el lenguaje musical posterior a los veinte años de edad, pues el dominio de nuestra lengua materna se obtiene en la infancia.

Ahora, ¿qué es lo que un músico requería estudiar y aprender para llegar a tal nivel de dominio? Como lo demuestra Giuseppe Fiorentino (2014), a través de las ordenanzas de las diversas catedrales españolas, podemos darnos una idea de lo que los aspirantes a cantores tenían que aprender; en el periodo que va de mediados del siglo XV a finales del siglo XVI, las obligaciones de los cantores de las catedrales de Ávila, Segovia, Las Palmas, Palencia, Burgos, Granada, Sevilla y León, se mantuvieron constantes y todas incluían las de enseñar canto llano, canto de órgano y contrapunto. El 11 de enero de 1465, por ejemplo, un cantor llamado Mauricio fue contratado en la catedral de Ávila; entre sus obligaciones se enumeran la enseñanza del canto llano, del canto de órgano y del contrapunto a todos los 'mozos de coro' y a los beneficiados y capellanes. Para mediados del siglo XVI, las actas capitulares de la catedral de Sevilla registran, el 11 de septiembre de 1551, la contratación de un tal Francisco Guerrero como maestro de capilla. Entre sus obligaciones se mencionan, además de enseñar a

leer y escribir a los niños cantores, la enseñanza del canto llano, del canto de órgano, contrapunto y composición; el acta correspondiente dice:

> […] que el dicho francisco guerrero enseñe a los dichos niños cantorcitos a leer, escribir y cantar… y también les enseñe a cantar canto llano, canto de órgano y contrapunto, así sobre canto llano como sobre canto de órgano y les enseñe a componer (Fiorentino, 2012: 149).

Debo mencionar que *canto llano* era el término utilizado en España para referirse al canto gregoriano, mientras que *canto de órgano* se utilizaba para referirse a la polifonía. Los libros llamados *Arte de Canto Llano* nos pueden dar una idea del proceso y de las habilidades que se fomentaban entre los músicos aprendices respecto al canto llano. Estos libros fueron muy populares en toda la Península Ibérica durante los siglos XVI y XVII; eran libros de formato pequeño, escritos generalmente en lengua vernácula y de bajo costo, cuyo objetivo principal era presentar el material y la metodología necesarios para introducirse a la música (Mazuela-Anguita, 2014). Algunos de estos *Arte de Canto Llano* fueron diseñados específicamente para ser utilizados como libros de texto por los jóvenes aprendices de algunas catedrales españolas, además de que en algunos casos fueron también empleados en las universidades como libro de texto en la enseñanza de la música (Mazuela-Anguita, 2014: 164-165). Con la ayuda de estos libros, el estudiante aprendía de manera progresiva a usar la mano guidoniana, las letras del canto llano, las voces y hexacordos, el concepto de *mutanza*, las claves, lo referente a los ocho modos y especies de diapasón, diapente y diatesarón, los distintos tipos de movimiento melódico y el uso apropiado de las consonancias. Además se incluían los íncipits de las entonaciones de los salmos de los ocho tonos y algunos cantos eclesiásticos. Un niño cantor, en su primera etapa de aprendizaje, debía dominar el canto monofónico a través de las técnicas de solfeo basadas en la mano guidoniana y en la mutanza de los hexacordos; además debía memorizar los salmos y reconocer auditivamente los modos y especies de diapasón, diapente y diatesarón.

Una vez dominados tanto el canto monofónico, como la técnica y los conceptos que esto requería, se le enseñaba a cantar canto de órgano (polifonía escrita). Las herramientas básicas, adquiridas a consciencia, permitían al estudiante abordar tanto el canto de órgano como el contrapunto sobre canto llano rápidamente. Sabemos que con el dominio de la mano guidoniana, un maestro cantor

debía ser capaz de improvisar polifonía indicando las notas de una o dos melodías a sus pupilos mientras él cantaba otra voz (Fiorentino, 2014).

Cuando algún cantor improvisaba contrapunto de canto llano, producía un discanto que se movía homorrítmicamente con el tenor o *cantus firmus*, en una sucesión de intervalos armónicos consonantes; es decir, producía una textura de nota-contra-nota. La forma de enseñar o preparar a los cantores para la improvisación de este tipo de contrapunto era la memorización de fórmulas contrapuntísticas de dos voces y dos notas en cada una. Esto podía funcionar en una de dos maneras; en el primer enfoque, se presentaba un tenor de dos notas y se elegía el intervalo armónico a partir del cual se determinaba la primera nota del discanto o contrapunto; posteriormente, se agotaban todas las posibilidades –dentro de los límites impuestos por las reglas de contrapunto y conducción de voces– para obtener la segunda nota del discanto. La fórmula, pues, era dados el intervalo melódico del tenor y el primer intervalo armónico entre las voces, la segunda nota puede ser tal, tal o cual. Así Bartolomeo Ramis de Pareia (1482: 126) nos dice: "La séptima [regla] es satisfactoria; pero, de hecho, si el tenor tiene e-f, entonces la otra voz bien puede tener c-c, o también c-a[…]".

El segundo enfoque, por el contrario, tomaba como punto de partida la sucesión de dos intervalos armónicos, para posteriormente explorarse todas las posibilidades melódicas que podían resultar entre las voces, dentro de los límites permitidos por las reglas de contrapunto. Así Tinctoris (1477: 35) nos muestra, por ejemplo, que "una sexta arriba [del tenor] puede tener una tercera después". En ambos enfoques, el estudiante o cantor memorizaba páginas de fórmulas contrapuntísticas que, en cualquier situación de improvisación, podía aplicar, considerando siempre al *cantus firmus* como una cadena de eslabones de dos notas; así, la segunda nota del primer eslabón se convierte en la primera nota del segundo. Este enfoque fue tan exitoso que incluso se llegaron a desarrollar fórmulas para la realización de piezas a cuatro voces (Coprario, c. 1610; Campion, c. 1614).

Una vez que había memorizado las fórmulas para improvisar contrapunto de canto llano y que había practicado hasta dominar la habilidad de improvisar, el aprendiz era iniciado en el contrapunto disminuido o florido, en el cual se usaban todos los valores rítmicos posibles y se componía no sólo de consonancias sino también de disonancias armónicas. Para esto, lo más seguro es que el maestro cantor introducía las reglas de contrapunto referentes al uso de las disonancias, de forma tal que éstas eran memorizadas siempre en relación con mo-

vimientos melódicos específicos y con determinadas posiciones métricas, resultando en una presentación de protoespecies de contrapunto. Bermudo (1555, f. cxxix[r-v]) llamaba a estas técnicas pedagógicas contrapunto *forzoso* en cualidad, pues sólo un tipo de valor rítmico era permitido a lo largo del discanto; Cerone (1613: 576), por su parte, recomienda iniciar con contrapunto simple y, sólo una vez dominado, proceder a dos notas en el discanto contra cada nota del *cantus firmus* y, enseguida, duplicar la cantidad de notas a cuatro por cada nota del *cantus firmus*. Una vez que ha transitado gradualmente y dominado cada una de las etapas, el estudiante está listo para abordar contrapunto florido o disminuido. Aquí también se utilizaba la memorización de fórmulas de dos notas en el tenor y dos notas en el discanto, pero esta vez, dichas notas del discanto sólo funcionaban como referencia; Cerone (1613: 587) nos dice:

> […] que contra los dos puntos de Cantollano, le damos otros dos puntos de Contrapunto (llamándolos guía), los cuales sirven para saber los dos lugares principales, sobre de que fundamos la diminución; y téngase cuenta con ellos, que poseyendo bien los lugares consonantes a donde se puede dar la contranota al Cantollano, le será después harto fácil de henchir el vacío, quebrando con diminución el valor de la primera nota […].

Así pues, tanto para contrapunto forzoso como para contrapunto disminuido, se utilizaban los mismos principios pedagógicos: el uso de la mano guidoniana y la memorización tanto de las reglas de contrapunto como de las fórmulas de dos notas de *cantus firmus* contra dos notas de discanto, las cuales, en estos casos, servían de referencia para glosar el contrapunto.

Hasta aquí sólo he explorado de manera superficial la formación necesaria para contrapuntar sobre canto llano, la forma de improvisación más elemental y sencilla del Renacimiento, pero es suficiente para sacar conclusiones sobre las bases a partir de las cuales un cantor u organista consumado, como los que describen tanto Tinctoris como Bermudo, fundamentaba su formación para llegar a los niveles arriba descritos.

Primero, la enseñanza comenzaba a temprana edad. Segundo, se trabajaba concienzudamente con habilidades básicas, simples y elementales, hasta dejarlas firmes, y no se avanzaba si éstas no satisfacían el alto nivel de exigencia. Tercero, se favorecía el desarrollo del aspecto oral-auditivo del lenguaje musical, dejando a la escritura en un segundo lugar. Cuarto, los principios teóricos eran apren-

didos con solidez, a partir de la memorización y práctica continua de los mismos. Quinto, se trabajaba y desarrollaba la memoria auditiva, tanto para recordar cientos de pequeños fragmentos necesarios para la improvisación, como para retener todos los salmos y otras piezas monofónicas; un músico debía ser capaz de cantar de memoria salmos y otros cantos sagrados, además de poder improvisar mínimamente sobre canto llano. Sexto, todo esto era aprendido a través de un trabajo cotidiano serio y disciplinado, el cual era realizado siempre en sesiones integradoras; el músico en formación debía pensar, comer y respirar música con el objetivo último de llegar a ser capaz de *hablar* música como si fuera su lengua materna.

Fuentes de consulta

Fuentes primarias sobre música

Bermudo, J. (1555). *Declaración de Instrumentos Musicales*. España: Bernardino de Figueroa y Christobal de Morales.

Campion, T. (c1614). *A New Way of Making Fowre Parts in Counterpoint*. London: John Brown. Edited with an Introduction by C. R. Wilson as *A New Way of Making Fowre Parts in Counterpoint by Thomas Campion and Rules How to Compose by Giovanni Coprario* (Aldershot: Ashgate, 2003).

Cerone, P. (1613). *El Melopeo y Maestro*. Naples: Juan Bautista Gargano y Lucrecio Nucci.

Coprario, J. (c1610). *Rules How to Compose*. London. Edited and with an Introduction by C. R. Wilson as *A New Way of Making Fowre Parts in Counterpoint by Thomas Campion and Rules How to Compose by Giovanni Coprario* (Aldershot: Ashgate, 2003).

Gaffurius, F. (1496). *Practicae Musicae*. Milan: Guilielmum signer Rothomagensem. Translated with commentary by Clement A. Miller; Musicological Studies and Documents 20 (US: American Institute of Musicology/Hänssler-Verlag, 1968).

Morley, Thomas, (1597). *A Plaine and Easie Introduction to Practicall Musicke*. London: Peter Short. Facsimile with an Introduction by Edmund H. Fellows; published for the Shakespeare Association by H. Milford (London: Oxford University Press, 1937).

Ornithoparchus, A. (1519). *Musicae Activae Micrologus*. Leipzig. Translated by John Dowland (London: Thomas Adams, 1609).

Ramis de Pareia, B. (1482). *Musica Practica*. Bologna. Translation with commentary by Clement A. Miller (Hansler-Verlag: American Institute of Musicology, 1993).

Sancta Maria, T. de, (1565). *Arte de Tañer Fantasia*. Valladolid: Francisco Fernández de Córdova; revisado por Antonio y Juan de Cabezón.

Tinctoris, J. (1477). *Liber de arte contapuncti*. Translated and edited with an Intoduction by Albert Seay; Musicological Studies and Documents 5 (USA: American Institute of Musicology, 1961).

Zarlino, G. (1555). *Le institutione harmoniche*. Venice. Facs. repr. New York: Broude Bros., 1965. Parts III and IV translated by Guy A. Marco and Claude Palisca as *The Art of Counterpoint* (New Haven: Yale University Press, 1968).

Fuentes secundarias sobre música

Fiorentino, G. (2014). Canto llano, canto de órgano y contrapunto improvisado: el currículo de un músico profesional en la España del Renacimiento. En A. García Pérez y P. Otaola González. (Ed.). *Francisco de Salinas. Música, teoría y matemática en el Renacimiento* (147-160). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca-SERRATA.

Mazuela-Anguita, A. (2014). La educación musical en la España del Siglo XVI. En A. García Pérez y P. Otaola González. (Eds.). *Francisco de Salinas. Música, teoría y matemática en el Renacimiento* (161-171). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca-SERRATA.

Schubert, P. N. (2002). Counterpoint Pedagogy in the Renaissance. En Thomas Christensen (Ed.). *The Cambridge History of Western Music Theory* (503-533). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wegman, R. C., (2014). What is Counterpoint? URL: https://princeton.academia.edu/RobCWegman (consultado: 20-01-2015).